

DO ENSINO EXPLÍCITO DE ESTRATÉGIAS DE COMPREENSÃO LEITORA AO SUCESSO NA APRENDIZAGEM DA LEITURA: PROGRAMA DE INTERVENÇÃO NO 3.º ANO DE ESCOLARIDADE

Mafalda Ferreira

Colégio Bartolomeu Dias

Carolina Gonçalves

Escola Superior de Educação de Lisboa

CICS.Nova, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Nova de Lisboa

Resumo

A leitura é, nos dias de hoje, uma competência transversal e necessária ao sucesso escolar dos alunos. No entanto, o seu desenvolvimento requer uma aprendizagem formal e implica um ensino explícito de estratégias de compreensão leitora para que os alunos possam, autonomamente, mobilizar estas ferramentas nos diversos contextos do seu quotidiano.

Neste artigo, apresenta-se um projeto de investigação-ação, implementado numa turma de 3.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico. O programa de intervenção incidia no ensino explícito de estratégias de compreensão leitora, em particular a compreensão inferencial, a compreensão crítica e a reorganização da informação. Após a intervenção, os três domínios de compreensão leitora apresentaram índices evolutivos de 8%, 25% e 50% respetivamente.

Os resultados do estudo demonstraram que o ensino explícito das estratégias de compreensão leitora contribuiu expressivamente para a melhoria do desempenho dos alunos.

Palavras-chave

Estratégias de compreensão leitora. Ensino explícito. Leitura. Avaliação.

Abstract

Reading is, today, a transversal and necessary competence for pupils' school success. However, it requires a formal learning and implies an explicit teaching of reading comprehension strategies so that pupils can autonomously mobilize these tools in the different contexts of their daily lives.

In this article, we present an action-research project implemented in a 3rd grade class of the 1st Cycle of Basic Education.

The intervention program focused on the explicit teaching of reading comprehension strategies, in particular inferential, critical and information reorganization. The domains of inferential comprehension, information reorganization and critical comprehension presented evolutionary indices of 8%, 25% and 50% respectively.

In this context, the results of the study demonstrated that the explicit teaching of reading comprehension strategies contributed expressively to the improvement of pupils' performance.

Keywords

Reading comprehension strategies. Explicit teaching. Reading. Assessment.

Introdução

Atualmente, no que diz respeito à competência de leitura e ao seu significado, é consensual, apesar das suas múltiplas definições, que ler é compreender e compreender implica um processo de construção de significados acerca do texto que se pretende entender. Contudo, a compreensão da leitura pressupõe a mobilização de estratégias cognitivas que possibilitam ativar os conhecimentos prévios sobre o tema a ler, antecipar os conteúdos, organizar a informação nova, interrogar-se sobre ela, sistematizá-la e construir uma representação acerca do que foi lido (Micaelo & Sim-Sim, 2006; Solé, 2008; Colomer & Camps, 2002). Para tal, é necessário ensinar explicitamente estratégias de compreensão leitora para que os alunos se desenvolvam como leitores autônomos, capazes de lidar de forma eficaz com textos de natureza diversa.

A consciência da importância e da transversalidade da leitura quer nos percursos escolares das crianças e jovens, quer na sua inserção e participação em sociedade parece estar a generalizar-se no que diz respeito às conceções dos professores, assim como na opinião, em geral. Contudo, em sala de aula, estas práticas ainda não estão consolidadas, nem são comuns, justificando a continuada pertinência em se estudar esta problemática.

É decorrente das preocupações expressas anteriormente que se apresenta um estudo com o objetivo geral de *melhorar a compreensão leitora, nomeadamente a compreensão inferencial, crítica e a reorganização de informação*.

Neste artigo, apresenta-se esta investigação, em que, seguindo o paradigma da investigação-ação, se implementou um programa de intervenção numa turma de 3.º ano de escolaridade, numa escola TEIP.

Do ensino explícito de estratégias de compreensão leitora ao sucesso na aprendizagem da leitura

A leitura

O ato de ler é imprescindível ao indivíduo porque proporciona a sua inserção no meio social, como cidadão ativo com participação democrática ativa. A criança aprende a ler desde cedo, interessando-se pela decifração e pela descoberta de palavras, frases ou expressões. Este processo acontece antes da escolarização, ainda no seio familiar e no meio social.

Sim-Sim (2007, p. 7) afirma que “todos reconhecemos que saber ler é uma condição indispensável para o sucesso individual, quer na vida escolar, quer na vida profissional” e a criança, desde pequena, está em contacto com a leitura e demonstra curiosidade em decifrar palavras ou frases. Quando entra neste mundo da leitura, e já numa fase formal de escolarização, necessita de receber incentivos para que se motive e se envolva na aprendizagem da leitura, cabendo ao professor um papel ativo na ativação destes mecanismos, pois “levar a criança a entrar na aventura de ler é abri-la a mil possibilidades e oferecer-lhe uma alternativa importante, a alternativa de pensar, de contemplar, de se aproximar do mundo de fantasia, da aventura, da realidade e do mistério”, tal como menciona Manzano (1988, p. 13).

Tratando a leitura como uma viagem ao mundo do conhecimento, torna-se essencial compreender o que se leu para que se gere tal conhecimento.

No contexto escolar, o tempo dedicado à leitura e interpretação de textos é importante no desenvolvimento das capacidades dos alunos, sobretudo porque serve como objeto e como meio de aprendizagem não só na área da língua como em todas as áreas curriculares.

Tal como defendido em vários estudos (Giasson, 2000; Sim-Sim, 2007), na leitura de um texto, na compreensão do oral ou da escrita, “o importante é a apreensão do significado da mensagem resultante da interação do leitor e do texto” (Sim-Sim, 2007, p. 7). Desta forma, a leitura requer uma aprendizagem consciente, em que o aluno deve aprender estratégias específicas para abordar textos de tipologia variada e de diferentes áreas do conhecimento. No entanto, essa aprendizagem requer, na maioria dos casos, “um ensino explícito da compreensão que implica explicar, mostrar e providenciar práticas do uso das estratégias em causa” (Sim-Sim, 2007, p. 23). Assim, o ensino explícito fornece aos alunos possibilidades de procurarem soluções para resolverem os problemas com que se deparam, recorrendo a estratégias que passam por encontrar o sentido de novas palavras. Torna-se igualmente desejável que os alunos mobilizem essas mesmas estratégias em outras situações, seja em contexto de aprendizagem ou em contexto informal, permitindo-lhes ser autónomos na construção das suas aprendizagens, a partir dos seus conhecimentos prévios e das suas experiências (Giasson, 2000). Para que tal seja possível, é fundamental que, em sala de aula, sejam desenvolvidas estratégias adequadas que motivem os alunos a adquirirem saberes indispensáveis para a compreensão e interpretação de qualquer texto.

A compreensão da leitura

Atualmente, é possível proporcionar aos alunos um ensino que permite melhorar a compreensão daquilo que se lê, sendo que “ler é, por definição, extrair sentido do que é lido, pelo que não se pode falar em leitura se não houver compreensão” (Viana et al., 2010, p. 3). A leitura resulta de uma interação entre diversos fatores em que estão implícitos processos cognitivos. Por um lado, implica o reconhecimento das letras e das palavras (grafemas e fonemas) e, por outro, a compreensão do significado da linguagem escrita (interpretação da leitura pelo leitor) (Viana et al., 2010; Gonçalves, 2008; Viana & Teixeira, 2002; Giasson, 2000; Araújo, 2007). Entende-se, assim, que a capacidade de compreender aquilo que se lê é um fator determinante em contexto escolar, uma vez que as aprendizagens de-

pendem muitas vezes da capacidade que o aluno tem em interpretar um texto.

De acordo com Micaelo e Sim-Sim (2006, p. 40), a compreensão leitora “é entendida como uma construção activa do significado do texto em que a informação de um estímulo se associa a informação prévia de que o leitor dispõe”.

No entanto, existem fatores que influenciam a compreensão leitora, tais como factores “de ordem genética, como a inteligência, factores sobre os quais não poderemos agir de forma deliberada” (Viana et al., 2010, p. 3). O que quer dizer que esta competência não constitui “uma realidade estática (compreende/não compreende), mas um produto variável que irá depender de fatores como: a experiência do leitor, o conhecimento que possuiu sobre o assunto que está a ler, o conhecimento linguístico da língua em que está a ler, a capacidade e rapidez de descodificação e da eficácia de mobilização de estratégias que ativam a compreensão” (Micaelo & Sim-Sim, 2006, p. 42).

Outros investigadores consideram a leitura como um processo interativo, baseado no modelo contemporâneo da compreensão na leitura composto pelo texto (a intenção do autor e o género literário, a estrutura do texto e o conteúdo), o leitor (as estruturas cognitivas/conhecimentos e afetivas que o leitor possui) e o contexto (condições psicológicas, sociais e físicas) (Giasson, 2000; Viana et al., 2010; Colomer, 2003).

Em síntese, para que existam condições propícias ao ensino da compreensão, é necessário uma resposta afirmativa a três questões apresentadas por Giasson (2000): “O leitor detém os conhecimentos necessários para compreender o texto? O texto apresentado é adequado ao nível de habilidade do leitor? O contexto psicológico, social ou físico favorece a compreensão do texto?”. No entanto, as respostas a estas perguntas só parecem possíveis através de um trabalho focado nas estratégias de compreensão leitora.

Estratégias de compreensão leitora

Para que a construção do conhecimento ocorra quando se lê, é necessário o uso de estratégias de compreensão leitora e, como tal, é preciso ensiná-las explicitamente aos alunos, na medida em que não são de aquisição natural e requerem uma aprendizagem formal.

Para Simão (2013, p. 508), “as estratégias dizem respeito a operações ou atividades mentais que facilitam e desenvolvem os diversos processos de aprendizagem escolar. Através das estratégias podemos

processar organizar, reter e recuperar o material informativo que temos de aprender”.

Torna-se então necessário ensinar explicitamente estratégias de compreensão leitora para desenvolvermos leitores autônomos, capazes de enfrentar, de forma eficaz, textos de diversa natureza. Para que aprendam a partir dos textos lidos, os leitores devem, também, ser capazes de: (i) interrogar-se acerca da sua própria compreensão, (ii) estabelecer relações entre o que leem e as suas vivências pessoais, (iii) questionar os seus conhecimentos e modificá-los e (iv) estabelecer generalizações que permitam transpor o que se aprendeu para outros contextos distintos (Solé, 2008).

A compreensão da leitura pressupõe a mobilização de estratégias cognitivas que possibilitam ativar os conhecimentos prévios sobre o tema a ler, antecipar os conteúdos, organizar a informação nova, interrogar-se sobre ela, sistematizá-la e construir uma representação acerca do que foi lido (Micaelo & Sim-Sim, 2006; Solé, 2008; Colomer & Camps, 2002). No entanto, estas autoras revelam estudos que demonstram que os professores raramente ensinam estas estratégias que implicam a cognição e a metacognição. Com efeito, o leitor eficaz projeta um objetivo, faz uma previsão do que vai ler, formula questões e hipóteses e planifica estratégias de abordagem do texto. Nesta linha, Viana et al. (2010) apresentam as diferentes estratégias para lidar com dificuldades encontradas: (i) ignorar o erro, desvalorizando o elemento não considerado como imprescindível para a compreensão; (ii) procurar explicações alternativas, abandonando as hipóteses formuladas; (iii) reler uma palavra, uma informação anterior ou as marcas organizativas como o título ou o início do parágrafo; (iv) procurar soluções exteriores ao texto: consultar o dicionário, outros livros ou diversas pessoas. Para Micaelo e Sim-Sim (2006, p. 42), “um leitor fluente é aquele que é eficazmente autónomo perante um texto e que autocontrola a sua própria compreensão em cada momento de leitura”.

As estratégias de compreensão leitora devem ser ensinadas recorrendo ao ensino explícito com o propósito de desenvolver nos alunos capacidades metacognitivas que lhes permitam transpor para outras situações de leitura.

Giasson (2000) apresenta as diferentes etapas do ensino explícito da compreensão leitora que o professor deve ter em conta: (i) definir a estratégia e precisar a sua utilidade; (ii) tornar o processo transparente; (iii) interagir com os alunos e orientá-los para o domínio de estratégias; (iv) favorecer a autonomia na utilização da estratégia; (v) e assegurar a aplicação da estratégia,

ao que se acrescenta ainda a importância de uma boa monitorização. Viana et al. (2010, p. 12) reforçam ainda que os maus leitores e os leitores principiantes são, no geral, leitores não estratégicos. Dada a heterogeneidade que, normalmente, regista, o grupo/turma é o contexto ideal para a sua promoção, convidando os alunos a explicitarem as estratégias usadas, discutindo a sua utilização e identificando as ocasiões em que devem ser usadas.

Pretende-se que os alunos sejam capazes de dar respostas a perguntas de compreensão, centrando-se na compreensão literal, inferencial, crítica, reorganização e extração de significado. Neste sentido, Catalá (2001, citado por, Viana et al., 2010, p. 15) define compreensão literal como o “reconhecimento de toda a informação explícita no texto” e compreensão inferencial como a “ativação do conhecimento prévio do leitor e formulação de antecipação ou suposições sobre o conteúdo do texto a partir dos indícios que proporciona a leitura”. Já a reorganização consiste na “sistematização, esquematização ou resumo da informação, consolidando ou reordenando as ideias a partir da informação que se vai obtendo de forma a conseguir uma síntese compreensiva da mesma”. Por fim, a compreensão crítica permite a “formação de juízos próprios, com respostas de carácter subjetivo (identificação com as personagens da narrativa e com os sujeitos poéticos, com a linguagem do autor, interpretação pessoal a partir das reacções criadas baseando-se em imagens literárias)”.

As estratégias de compreensão podem ocorrer antes, durante e após a leitura de textos. Segue-se a explicitação de cada uma destas etapas, como se apresenta em seguida.

Antes de iniciar a leitura

Antes da leitura, podem ser utilizadas estratégias que auxiliam os alunos na compreensão de textos.

Sim-Sim (2007, p. 15) apresenta algumas dessas estratégias que passam por: “explicitar o objetivo da leitura do texto; ativar o conhecimento anterior sobre o tema; antecipar conteúdos com base no título e imagens, no índice do livro, etc.; filtrar o texto para encontrar chaves contextuais (indícios gráficos e marcas tipográficas)”.

Para além disso, também é necessário motivar os alunos para lerem, isto é, nenhuma tarefa de leitura deve ser iniciada sem que os alunos se encontrem motivados para a realizar. Ao professor cabe a função de planificar bem essa tarefa e de selecionar os materiais mais adequados para trabalhar, identificando

previamente as dificuldades dos alunos e formas de os motivar. O professor deve também promover, sempre que possível, situações de leitura que se aproximem de contextos reais, que fomentem o gosto por esta atividade e que possibilitem que cada aluno leia ao seu ritmo de forma a elaborar a sua própria interpretação (Solé, 2008).

É, pois, essencial que o professor, ao apresentar um texto, promova a consciencialização dos alunos de qual o motivo que os leva a ler, devendo ainda ter em atenção a realização um trabalho prévio sobre o tema, com a finalidade de suscitar nos alunos a necessidade de ler e de descobrir os diferentes objetivos da leitura, tornando, desta forma, a aprendizagem mais significativa. Estamos assim a contribuir para que os alunos sejam leitores ativos capazes de mobilizar os seus conhecimentos prévios e experiências e que encarem a atividade de leitura com segurança, confiança e interesse.

Durante a leitura

Durante a leitura, podem utilizar-se estratégias que auxiliam na compreensão de um texto. Estas estratégias podem surgir para se construir uma interpretação plausível do texto ou para resolver os problemas que surjam ao longo deste processo. As estratégias de compreensão ao longo da leitura podem dividir-se em tarefas de leitura partilhada, em que os alunos leem para o grande grupo, ou tarefas de leitura independente, em que os alunos leem individualmente, quer seja na sala de aula, na biblioteca ou em casa (Solé, 2008). Por sua vez, Sim-Sim (2007, p.17) enumera as estratégias fundamentais durante a leitura: fazer uma leitura seletiva; criar uma imagem mental do que foi lido; sintetizar à medida que se avança na leitura do texto; adivinhar o significado de palavras desconhecidas; se necessitar, usar materiais de referência (dicionários, enciclopédias...); parafrasear partes do texto; sublinhar e tomar notas durante a leitura.

Por outro lado, durante o ato de ler, devem ser ativados os conhecimentos prévios, de forma a que se construa um significado coerente do texto que se vai lendo. Quando se trata de ensinar estratégias responsáveis pela compreensão da leitura, o aluno que revela certas dificuldades deve memorizar essas estratégias aplicadas pelo professor para, posteriormente, ter a oportunidade de as colocar em prática quando se deparar com uma situação de leitura autónoma (Solé, 2008).

Depois da leitura

Depois da leitura, também é importante o uso de estratégias que desenvolvam a compreensão leitora dos alunos.

Para Solé (2008), depois da leitura, torna-se necessário ao leitor centrar-se em três estratégias que possibilitam aprofundar a compreensão do texto: identificar a ideia principal, elaborar um resumo e formular respostas e perguntas.

A ideia principal de um texto representa a informação mais importante que o autor deu para explicitar o assunto; contudo, por vezes, esta pode ser confundida com o assunto do texto. A ideia principal do texto pode apresentar-se de modo explícito ou implícito, sendo que se torna mais fácil para o leitor, seja qual for a idade, identificar esta informação se estiver explícita no texto.

Relativamente ao resumo, este consiste em ler um texto para reter as ideias principais e torná-lo sucinto. Resumir passa por compreender bem o texto, tirar notas, assinalar o texto e identificar corretamente as ideias principais. Os alunos, por vezes, demonstram muitas dificuldades em distinguir o que é importante no texto daquele conteúdo que é supérfluo; como tal, o professor deve ensiná-los como trabalhar um texto para o resumir e apresentar as características deste género (Giasson, 2000; Clark, 2008).

Por fim, a estratégia que diz respeito à formulação de respostas e perguntas é essencial para uma leitura ativa. Um leitor que é capaz de formular perguntas pertinentes sobre o texto está capacitado para regular o seu processo de leitura e poderá, portanto, fazê-lo de forma mais eficaz. Para que os alunos aprendam a formular questões, é essencial que tenham um bom modelo de professor e que lhes seja dada essa oportunidade (Solé, 2008).

Para além das estratégias enumeradas e explicitadas, torna-se imprescindível apresentar uma outra que vários autores entendem como essencial na compreensão da leitura: a utilização de mapas conceptuais. De acordo com Lima (2004, p. 135), o processo de construção do mapa conceptual envolve etapas como a seleção do assunto, a identificação de palavras-chave, a organização e o agrupamento de conceitos do mais abstrato para o mais concreto e a organização de conceitos na forma de diagrama. Esta ferramenta constitui, assim, um auxílio para a aprendizagem dos alunos, explicitando graficamente a integração de conhecimentos novos e antigos.

Opções metodológicas

Para este estudo, as opções metodológicas tomadas centraram-se no paradigma qualitativo, que tinha como finalidade desenvolver nos alunos estratégias de compreensão leitora, emergindo numa perspetiva de investigação-ação que contribuiu para a melhoria das práticas educativas através da construção de conhecimento, da mudança da realidade e da transformação dos sujeitos. Este tipo de investigação assume uma configuração que implica quatro fases que foram tidas em consideração ao longo do estudo: (i) diagnosticar uma preocupação temática, ou seja, o problema; (ii) construir o plano de ação; (iii) implementar o plano, isto é, colocá-lo em prática; (iv) refletir, interpretar e integrar os resultados (Coutinho et al., 2009; Sousa & Baptista, 2011).

Para a concretização do estudo investigativo, foi necessário recolher dados e informações sobre os alunos, de forma a justificar a análise da problemática. Para tal, foram analisados os dados obtidos no pré-teste, na avaliação intermédia e no pós-teste, aplicados antes, durante e depois do programa de intervenção. O instrumento permitiu examinar as diferentes competências da compreensão leitora: compreensão literal, compreensão inferencial, reorganização, extração de significado e compreensão crítica, nos três momentos de avaliação. O instrumento utilizado para este fim consistiu na aplicação de um teste de compreensão leitora, extraído da prova de aferição de Português, de 2005 e sugerida por Viana, et. al. (2010), tendo sido aplicado antes da intervenção, a meio do programa de intervenção e no final da intervenção.

Caracterização dos participantes

Neste estudo, participaram vinte alunos do 3.º ano de escolaridade do 1.º Ciclo do Ensino Básico que frequentavam uma escola pública pertencente a um agrupamento de escolas TEIP (Territórios Educativos de Intervenção Prioritária), localizada no concelho de Sintra. A turma era constituída por treze rapazes e sete raparigas com idades compreendidas entre os nove e os doze anos e com diferentes ritmos de aprendizagem. Integraram a amostra três alunos com NEE, abrangidos pelo Decreto-Lei n.º 3/2008 de 7 de janeiro e com patologias distintas: Dislexia, Autismo e Síndrome

de Asperger, um transtorno do espectro autista. Estes alunos eram acompanhados por uma professora especializada em educação especial, que frequentava a sala de aula duas vezes por semana, durante uma hora, para os auxiliar nas diferentes tarefas. Existiam também três alunos que estavam referenciados para serem abrangidos pela educação especial, encontrando-se ainda em fase de avaliação.

Conceção e implementação do programa de intervenção

O programa de intervenção foi orientado no sentido de ajudar os alunos a terem sucesso na compreensão da leitura. Desta forma, ensinou-se explicitamente estratégias de compreensão, para que eles aprendessem a responder autonomamente, quando colocados perante os diferentes tipos de questões. Para isso, organizou-se uma pequena brochura (cf. figura 1), elaborada com base no trabalho de Viana et al. (2010), que sistematiza os passos a seguir pelos alunos quando colocados perante uma situação em que foram chamados a dar respostas a perguntas de compreensão literal, inferencial, crítica, reorganização e extração de significado. Cada uma destas competências estava relacionada com uma personagem que auxiliava os alunos.

Figura 1- Brochura com as estratégias de compreensão leitora.



Ao longo das semanas de intervenção, prepararam-se propostas para trabalhar a compreensão leitora, que foram escolhidas e elaboradas consoante os temas abordados pelos alunos na disciplina de Estudo do Meio, de forma a promover a interdisciplinaridade. Por vezes, os textos eram extraídos e adaptados da obra literária que estava a ser trabalhada na respetiva

semana e, em alguns momentos, foi possível trabalhar as estratégias de compreensão antes, durante e após a leitura dos textos. Para trabalhar as diferentes estratégias, optou-se por imprimir o texto numa folha separada das questões de compreensão, de forma a que os alunos conseguissem sublinhar, no texto, as ideias que os auxiliavam a responder às questões.

É importante, ainda, destacar que, inicialmente, quando lhes era solicitado que reorganizassem as ideias do texto, as respetivas frases eram móveis, ou seja, estavam impressas separadamente, e, assim, os alunos puderam manipulá-las e, desta forma, reordená-las, de acordo com o sentido do texto. Nas últimas sessões do programa de intervenção, solicitou-se que preenchessem esquemas/mapas conceptuais com as ideias principais do texto e que, a partir deles, escrevessem o resumo da história.

Análise e discussão dos resultados

No decorrer da prática, foram implementadas estratégias que visavam o desenvolvimento da compreensão leitora, sendo que, neste texto, se procurou evidenciar os progressos dos alunos, realizando uma análise comparativa de três fases: pré-teste, avaliação intermédia e pós-teste, nos vários parâmetros de compreensão leitora trabalhados com o grupo (literal, inferencial, reorganização, extração de significado e compreensão crítica).

A tabela seguinte sintetiza os resultados obtidos nas três fases de avaliação, assim como a média final da turma.

Tabela 1- Classificações dos alunos em percentagem nos momentos de avaliação do nível de compreensão leitora

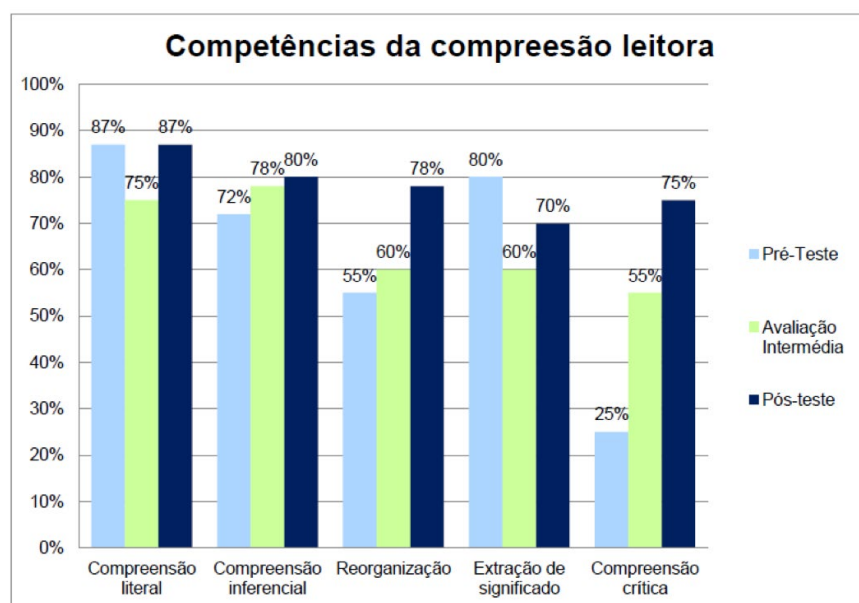
	Pré-teste	Avaliação intermédia	Pós-teste
Fraco	0%	0%	0%
Não satisfaz	10%	9%	5%
Satisfaz	20%	38%	15%
Satisfaz bem	60%	29%	35%
Excelente	10%	24%	45%
Média	69	69.5	80

É possível constatar que o número de alunos que obteve classificação de não satisfaz foi diminuindo ao longo da intervenção passando de 2 alunos (10%) para 1 (5%) (Cf. Tabela 1). O número de alunos que obteve classificação de satisfaz e satisfaz bem foi diminuindo, passando estes alunos a ter uma classificação superior e nunca inferior à obtida. A grande diferença centra-se nas classificações de excelente, em que é possível observar uma melhoria, sendo que no pré-teste apenas 2

alunos (10%) conseguiram obter esta classificação. Na avaliação intermédia, registou-se uma subida de mais 3 alunos (24%) e, no pós-teste, uma subida de 6 alunos, perfazendo um total de 9 (45%). Relativamente à média da turma, não existiu uma grande evolução entre o pré-teste e a avaliação intermédia; o mesmo já não aconteceu entre o pré-teste e o pós-teste, sendo possível verificar que a média subiu 11 valores.

Tal como foi referido anteriormente, o tratamento de dados possibilitou que se analisasse cada um dos tipos de compreensão leitora, em cada uma das fases de avaliação, tal como expresso na Figura 2.

Figura 2-Gráfico de resultados relativos à média de percentagens para cada um dos parâmetros da compreensão leitora.



Na análise desses resultados, é possível verificar que, ao nível da *compreensão literal*, os resultados mantiveram-se constantes no pré-teste e no pós-teste, sendo que a média de percentagens obtidas nas questões deste nível foi de 87%; contudo, existiu uma descida de 12% na avaliação intermédia.

Na *compreensão inferencial*, observou-se uma subida gradual dos resultados, sendo que a média de percentagens obtidas no pré-teste foi de 72%, na avaliação intermédia foi de 78% e no pós-teste de 80%, constituindo assim uma evolução de 8% entre a primeira e a última avaliação.

No que respeita à *reorganização*, os resultados foram positivos, uma vez que existiu uma evolução de 25% na média de percentagens obtidas nesta questão. Desta forma, no pré-teste a média foi de 55%, na avaliação intermédia foi de 60% e no pós-teste de 78%.

O parâmetro da *extração de significado* foi o único em que se registou uma descida (de 10%) entre o pré-teste e o pós-teste. Face ao exposto, a média de percentagens obtidas nesta questão foi de 80% no pré-teste, 60% na avaliação intermédia e 70% no pós-teste, sendo a avaliação intermédia a fase em que os resultados foram mais fracos. Perante os resultados decrescentes, torna-se essencial refletir sobre os mesmos, pelo que, neste contexto, surgiu a questão: *Por que razão os alunos obtiveram resultados que revelam um declínio entre o pré-teste e o pós-teste?* Como foi assinalado anteriormente, para que exista compreensão leitora, é necessário que o leitor reúna condições psicológicas, sociais e físicas, condições essas que nem sempre podem ser geridas como a motivação, a capacidade de concentração, o cansaço ou o conforto, entre outros. Possivelmente,

pode ter ocorrido que os leitores aqui analisados tenham sido confrontados com um ou vários fatores acima descritos e, por conseguinte, a compreensão da leitura tivesse sido condicionada. Por outro lado, pode ter ocorrido que este parâmetro não tenha sido tão bem trabalhado quanto os restantes.

Por fim, a *compreensão crítica* constituiu o tipo de compreensão leitora em que existiu a evolução mais expressiva, com uma taxa de crescimento de 50%, evoluindo de 25% no pré-teste para 75% no pós-teste. Na fase de avaliação intermédia já se notava uma evolução, uma vez que a média de percentagens obtidas

nesta questão foi de 55%.

Observando os resultados, conclui-se que, nestes três parâmetros, houve uma evolução gradual desde a realização do pré-teste até ao pós-teste. Como tal, podemos concluir que a intervenção terá sido determinante para a aprendizagem dos alunos.

Para terminar a análise dos resultados, importa examinar as evoluções ou os decréscimos mais consideráveis da turma. Neste sentido, existiram 4 alunos que, no pós-teste, obtiveram resultados inferiores ao pré-teste, com diferenças entre os 10% e os 20%. Como tal, colocamos como hipótese que os instrumentos de avaliação elaborados possam não ter sido os mais adequados aos diferentes ritmos de aprendizagem dos alunos da turma. Ainda assim, apesar de os resultados terem revelado uma descida, estes alunos nunca obtiveram classificação negativa, o que é bastante positivo.

É ainda pertinente salientar que a variação das classificações evolutivas entre o pré-teste e o pós-teste centrou-se entre 10% e 30%, com exceção de uma aluna que apresentou uma diferença de 60%, tendo passado de uma classificação de não satisfaz (20%) para um classificação de satisfaz bem (80%). Quatro dos alunos da turma mantiveram a mesma classificação e três conseguiram obter uma classificação de 100% na última avaliação.

Conclusões

Os resultados obtidos após a aplicação do programa de intervenção focado na compreensão leitora demonstraram que o ensino explícito das estratégias de compreensão leitora contribuiu expressivamente para a melhoria do desempenho dos alunos. As estratégias aplicadas na turma revelaram-se eficazes e contribuíram para a aprendizagem dos alunos e, consequentemente, para a sua evolução nesta competência. É ainda expectável que os alunos consigam aplicar e mobilizar os conhecimentos desenvolvidos ao longo destas semanas noutras situações, autonomamente, de forma a conseguirem alcançar o sucesso.

Observando os resultados em cada parâmetro, conclui-se que existiu uma evolução gradual na compreensão inferencial, na reorganização e na compreensão crítica. Em boa verdade, a intervenção focou-se muito nestes três parâmetros, na medida em que foram aqueles em que os alunos revelaram desempenhos mais baixos no pré-teste. De um modo geral, a *compreensão literal* parece não colocar dificuldades aos alunos, mantendo resultados elevados e estáveis. A *compreensão inferencial*, quando trabalhada explicitamente, permite que os alunos tenham melhores desempenhos neste parâmetro. Por sua vez, a *reorganização* e a *compreensão crítica* são parâmetros complexos, que apelam à mobilização de processos cognitivos de ordem superior por parte do leitor e a evolução positiva dos desempenhos dos alunos do pré-teste para o pós-teste dá conta da eficácia de um ensino explícito, sistemático e frequente. O facto de os alunos terem regredido no parâmetro *extração de significado* evidencia a necessidade do ensino explícito, como se acaba de referir.

Importa ainda acrescentar que existe um número diversificado de estratégias que poderão ser implementadas e ensinadas aos alunos, de modo a auxiliá-los na compreensão leitora. Estas devem adequar-se às suas potencialidades e fragilidades, tornando-os, assim, alunos leitores cada vez mais autónomos e ativos, de forma a que se proponham alcançar determinados objetivos e a determinarem as melhores estratégias responsáveis pela compreensão. Para que o leitor se envolva na atividade leitora, é necessário que esta seja significativa, ou seja, que ele sinta que é capaz de ler e de compreender o texto que tem em mãos. Só será motivadora se o conteúdo estiver ligado aos interesses do leitor e, naturalmente, se a tarefa em si corresponder a um objetivo. Para além disso, é função do professor promover atividades significativas neste aspeto, bem como refletir, planejar e avaliar a sua própria prática.

Bibliografia

- Araújo, L. (2007). A compreensão na leitura: investigação, avaliação e boas práticas. In F. Azevedo, *Formar leitores das teorias às práticas*. (pp. 9-18). Lisboa: Lidel.
- Clark, S. (2008). *Stratégies gagnantes en lecture 8 à 12 ans*. Montréal: Chenelière Éducation.
- Colomer, T & Camps, A. (2002). *Ensinar a ler, ensinar a compreender*. Porto Alegre: Artmed.
- Colomer, T. (2003). O ensino e a aprendizagem da compreensão em leitura. In C. Lomas, *O valor das palavras – Falar, ler e escrever nas aulas*. (Vol. I, pp. 158-178). Lisboa: Edições Asa.
- Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J. & Vieira, S. (2009). Investigação-acção: Metodologia preferencial nas práticas educativas. *Psicologia Educação e Cultura*, 13(2), 455-479.
- Giasson, J. (2000). *A compreensão na leitura*. Porto: Edições ASA.
- Gonçalves, S. (2008). Aprender a ler e compreensão do texto: processos cognitivos e estratégias de ensino. *Revista Iberoamericana da Educação*, 46, 135-151.
- Lima, G. (2004, jul./dez.). *Mapa Conceitual como ferramenta para organização do conhecimento em sistema de hipertextos e seus aspectos cognitivos*. Belo Horizonte, 2(9), 134-145.
- Manzano, M. G. (1988). *A criança e a leitura*. Porto: Porto Editora.
- Micaelo, M. & Sim-Sim, I. (2006). Determinantes da compreensão leitora. In. I. Sim-Sim (Coord.), *Ler e ensinar a ler* (pp. 35-62). Porto: Edições Asa.
- Sim-Sim, I. (2007). *O ensino da leitura: a compreensão de textos*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Simão, A. M. V. (2013). Ensinar para a aprendizagem escolar. In F. H. Veiga, (Orgs.), *Psicologia da educação. Teoria, investigação e aplicação. Envolvimento dos alunos na escola* (pp. 495-541). Lisboa: Climepsi.
- Solé, I. (2008). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Editorial Graó.
- Sousa, M. J. & Baptista, C. S. (2011). *Como fazer investigação, dissertações, teses e relatórios. Segundo Bolonha*. Lisboa: Pactor.
- Viana, F. L., et al. (2010). *O ensino da compreensão leitora*. Coimbra: Edições Almedina.
- Viana, F. L. & Teixeira, M. M. (2002). *Aprender a ler - Da aprendizagem informal à aprendizagem formal*. Lisboa: Edições Asa.